



Matilainen Ella

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen alaluokassa

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus  
2020



Tutkielman tavoitteena on selvittää alaluokkiin liittyen, mitkä ovat yleisimmät oppimisvaikeudet, miten ne tunnistetaan luokanopettajan työssä ja miten niitä oppilashuollon toimenpitein voidaan tukea. Tutkielma toteutetaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena.

Yleisimmät oppimisvaikeudet ovat kirjoittamisen ja lukemisen, keskittymisen vaikeudet, matematiikan oppimisvaikeudet sekä kielen ja motoriikan häiriöt. Tehostetun ja erityisen tuen määrät ovat kasvussa, joka osaltaan selittää oppimisvaikeuksiin liittyvän tutkimuksen kehitymisestä (Suomen virallinen tilasto, 2019). Kolmiportaisella mallilla, moniammatillisella yhteistyöllä sekä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä tuen vaikutus saadaan aikaan (Opetushallitus, 2014).

Perustuen tekemääni katsaukseen varhaisen tunnistamisen osuus on tärkeää, jotta oppimisvaikeus ei ehdi kehittyä liian merkittäväksi. Oppilasta voidaan tukea yleisen tuen piirissä, tehostetun tuen piirissä tai erityisen tuen piirissä (Perusopetuslaki, 2010). Perusopetuslain mukaan jokainen tuen vaihe vaatii erillisen päätöksen, jotta sitä saa. Jotta oppilas voidaan siirtää yleisen tuen piiristä tehostetun tuen piiriin, on tehtävä pedagoginen arvio, johon kuvataan oppilaan sen hetkinen tilanne sekä hänen saamansa tuki ja sen vaikuttavuus eri osapuolien näkökulmasta. Mikäli oppilas tarvitsee tehostettua tukea tehdään hänelle oppimissuunnitelma, johon kirjataan esimerkiksi käytettävät tuen ja ohjauksen keinot. Jos tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi oppilas voidaan siirtää erityisen tuen piiriin. Ennen siirtymistä tehdään pedagoginen selvitys, jossa kuvataan samaan tapaan kuin pedagogisessa arviossakin oppilaan oppimisen etenemistä sekä niitä tuen muotoja ja niiden vaikuttavuutta, jota oppilas saa. Kun oppilas siirtyy erityisen tuen piiriin, tehdään hänelle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Näiden kaikkien asiakirjojen tarkoituksena on toimia niin opettajien kuin kodinkin tietolähteenä ja ne auttavat seuraamaan oppilaan oppimisen edistymistä. (Opetushallitus, 2014.)

Tyypillisiä tukimuotoja on esimerkiksi osa- tai kokoaikainen tukiopeus, opetuksen eriyttäminen oppilaan taitotasoa vastaavammaksi ja oppimisympäristön muokkaaminen niin, että se kohtaa oppilaan tarpeet paremmin. Jos eriyttäminen tai muut pedagogiset muutokset eivät riitä, erityistä tukea saavan oppilaan opintoja on mahdollista yksilöllistää, mikäli oppilas ei tuettunakaan yllä hyväksytysti oppiaineen keskeisiin tavoitteisiin .

Tutkielman tarkoituksena on nostaa esille oppimisvaikeuksien yleisyyttä sekä laaja-alaisen luokanopettajien tietoisuutta ja kykyä tunnistaa ja tukea oppilasta, jolla on erilaisia oppimisvaikeuksia.

Avainsanat: oppimisvaikeudet, tunnistaminen, tukeminen, kolmiportainen tuki

University of Oulu

Faculty of Education

Identification and support of learning difficulties at class in primary school (Ella Matilainen)

Bachelor's Thesis 26 pages

April 2020

---

The aim of this study is to find out the most common learning difficulties, how to identify them as a teacher and what sort of support can student welfare services offer. The study is conducted by narrative literature review.

Most common learning difficulties are problems in writing, reading and concentration, dyscalculia, as well as troubles in motoric and linguistic skills. There are more students who receive intensified support or special support than before, which explains development in studies of learning difficulties (Suomen virallinen tilasto, 2019). By using three-step support, multiprofessional cooperation as well as collaboration between home and school, the effects of support is achieved (Opetushallitus, 2014).

Based upon the review I made, the part of early identification is important in order to prevent learning difficulties developing too significant. The student can be supported by general, intensified or special support (Perusopetuslaki, 2010). According to Basic Education Act every step on the three-step support system needs a specific decision to receive it. So that the student could be transferred from general support to intensified support, there must be done a pedagogical assessment, which describes students situation at that moment in addition to that it describes received support and its effectiveness from each ones perspectives. If student needs intensified support, there needs to be done learning plan which explains for example what kind of support and guidance is needed. In case that intensified support is not enough student could be transferred to special support. Before the transfer there needs to be done an extensive assessment, which describes in the same way than in the pedagogical assessment progression of students learning, as well as the support and its effectiveness student already receives. When student is moved to special support there will be made an individual plan for him or her. All of these documents will work as a source of information to teacher as well as home, and documents will help to keep track on students learning progress. (Opetushallitus, 2014.)

Typical forms of support are for example part- or full-time remedial teaching, differentiation of teaching to match more at students level of skills and modeling the learning environment to serve student's needs better. If differentiation or other pedagogical solutions are not effective it is possible to individualize students studies in case student cannot reach subjects core contents with support. In this case there needs to be a decision that student is getting special support.

The purpose of this study is to point out how common learning difficulties are as well as class teachers knowledge and ability to identify and support student, who have various learning difficulties.

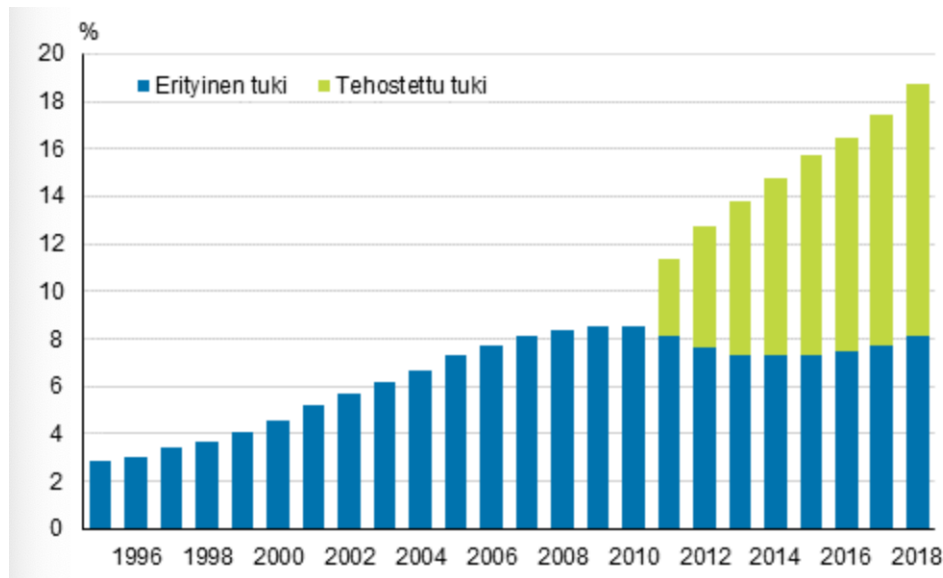
Keywords: learning difficulties, three-step support, support, identifying

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimus .....</b>	<b>8</b>
2.1	Tutkimuksen lähtökohta .....	8
2.2	Tutkimuskysymykset .....	8
2.3	Tutkimusmenetelmä .....	8
<b>3</b>	<b>Tyypillisimmät oppimisvaikeudet .....</b>	<b>9</b>
3.1	Yleiset oppimisvaikeudet .....	9
3.2	Erityiset oppimisvaikeudet .....	10
3.2.1	<i>Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet .....</i>	<i>10</i>
3.2.2	<i>Matemaattiset oppimisvaikeudet .....</i>	<i>11</i>
3.2.3	<i>Tarkkaavaisuuden häiriöt .....</i>	<i>12</i>
3.2.4	<i>Kieli .....</i>	<i>13</i>
3.2.5	<i>Motoriikka .....</i>	<i>13</i>
<b>4</b>	<b>Oppimisvaikeuksien tunnistaminen .....</b>	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>Oppimisvaikeuksien tukeminen tyypillisessä alaluokassa .....</b>	<b>16</b>
5.1	Kolmiportainen tuki .....	16
5.1.1	<i>Yleinen tuki .....</i>	<i>18</i>
5.1.2	<i>Tehostettu tuki .....</i>	<i>18</i>
5.1.3	<i>Erityinen tuki .....</i>	<i>19</i>
5.2	Muut tukimuodot .....	21
5.2.1	<i>Oppimisympäristö .....</i>	<i>21</i>
5.2.2	<i>Eriyttäminen .....</i>	<i>22</i>
5.2.4	<i>Yhteisopettajuus .....</i>	<i>22</i>
5.2.3	<i>Yksilöllistäminen .....</i>	<i>22</i>
<b>6</b>	<b>Yhteenveto .....</b>	<b>24</b>
<b>7</b>	<b>Pohdintaa .....</b>	<b>25</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>27</b>

# 1 Johdanto

Tilastokeskuksen mukaan peruskoulun oppilaista 18,8 prosenttia oli tehostetun tai erityisen tuen piirissä syksyllä 2018 (Suomen virallinen tilasto, 2019). Tehostetun tuen oppilasaineksesta poikia oli 64 prosenttia ja tyttöjä 36 prosenttia. Erityisen tuen piirissä poikia oli 71 prosenttia ja tyttöjä 29 prosenttia.



Kuva 1. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995-2018 (Suomen virallinen tilasto, 2019).

Yhä kasvavalla määrällä oppilaita on eriasteisia oppimisvaikeuksia, jotka haastavat luokanopettajien arkea. Tarkoitukseni on tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastella, kuinka laaja-alainen luokanopettaja omassa työssään ilman erityisopettajan pätevyyttä voi tunnistaa ja tukea oppimisvaikeuksia tyypillisessä luokassaan.

Ikonen, Juvonen ja Ojala (2002) tuovat artikkelissaan esille sen, että noin 20:tä prosenttia kustakin ikäluokasta koskee jonkin asteinen oppimisvaikeus. Oppimisvaikeuksien taustalla on useita syitä, joista he mainitsevat oppimisen motivaation, vaikutuksettomat opiskelutottumukset sekä tunnepohjaiset ongelmat. Oppimisvaikeuksia ilmenee myös, jos aivojen toiminnoissa on poikkeavuuksia, mikä aiheuttaa kognitiivisten toimintojen häiriöitä. Oireiden muuttuvaisuus tilanteiden ja ajan myötä tekee oppimisvaikeuksien tunnistamisesta haastavaa työtä. (Ikonen ym., 2002.)

Oppimisvaikeudet jaetaan tutkimuksissa yleisiin oppimisvaikeuksiin ja erityisiin oppimisvaikeuksiin. Yleiset oppimisvaikeudet ovat laaja-alaisia, usealle osa-alueelle meneviä vaikeuksia, kun taas erityiset oppimisvaikeudet koskevat jotain tiettyä oppimisen osa-aluetta. Kandidaatin tutkielmassa esittelen erityisistä oppimisvaikeuksista lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, matemaattiset oppimisvaikeudet, tarkkaavaisuuden vaikeudet sekä kieleen ja motoriikkaan liittyvät häiriöt.

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen on osa opettajan työtä. Opettajan velvollisuus on puuttua tilanteeseen, jossa oppilaan oppiminen on syystä tai toisesta häiriintynyt (Tilus, 2004). Opettaja viettää suurimman osan ajasta oppilaiden kanssa luokassa ja siten laaja-alaisella luokanopettajalla tulee olla selkeä käsitys erilaisista oppimisvaikeuksista ja niiden ilmenemismuodoista. Näin opettaja pystyy mahdollisimman ajoissa tunnistamaan oppimisvaikeudet ja ohjaamaan oppilaan sopivan tuen piiriin.

Kandidaatin tutkielmassa tuon esille oppilashuollon toiminnan perusmekanismit, jotka on kirjattu myös perusopetuslakiin (642/2010). Lain mukaan suomalaisessa peruskoulussa on kolmiportaisen tuen järjestelmä, joka on luotu auttamaan oppilaita oppimisen eri vaiheissa. Kolmiportaiseen tukeen kuuluu yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki, jossa edetään tarpeiden mukaisesti moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen (Perusopetuslaki 642/2010).

## **2 Tutkimus**

### **2.1 Tutkimuksen lähtökohta**

Tutkielman aiheen valintaan vaikutti se, että melkein viidesosalla peruskouluikäisistä lapsista on tarvetta jonkinasteiselle lisätuelle ja määrä on ollut nousussa vuosien edetessä. Tulevana opettajana on varmaa, että tuen tarpeisia oppilaita tulee eteen, joten on tarvittavaa tuntee ne prosessit, joilla erilaisia oppimisvaikeuksia voidaan tunnistaa ja minkälaisen tukiprosessin oppilas saa avukseen. Etenen kandidaatin tutkielmassa tutkimuskysymysten mukaisesti niin, että luvussa 3 esittelen tyypillisimmät oppimisvaikeudet ja kerron niiden taustoista sekä tunnuspiirteistä. Luvussa 4 kerron oppimisvaikeuksien tunnistamisesta ja luvussa 5 esitellään kolmiportainen tuki ja mainitaan muista mahdollisista tukimuodoista.

### **2.2 Tutkimuskysymykset**

Kandidaatin tutkielmaani olen valinnut seuraavat kolme tutkimuskysymystä:

1. Mitkä ovat alakoululaisten tyypillisimmät oppimisvaikeudet?
2. Miten laaja-alainen luokanopettaja voi tunnistaa oppilaan, jolla on oppimisvaikeus?
3. Miten laaja-alainen luokanopettaja voi tukea oppilasta, jolla on tunnistettu oppimisen vaikeus yleisopetuksen luokassa?

### **2.3 Tutkimusmenetelmä**

Toteutan tutkielman kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kuvaileva tutkimuskatsaus on luonteeltaan vapaampi yleiskatsaus aiheeseen, joka ei sisällä tiukkoja ja tarkkoja kirjoittamisen raameja. Aineiston voi valita vapaasti, eikä siinä tarvitse käyttää mitään tiettyä metodiikkaa. Kuvailevan tutkimuskatsauksen voi jakaa kahteen osa-alueeseen, narratiiviseen ja integroivaan. Tämä kandidaatin tutkielma on tehty narratiivisella otteella, sillä sen tarkoituksena on luoda laaja kuva tutkitusta aiheesta. (Salminen, 2011.)



### **3 Tyypillisimmät oppimisvaikeudet**

Niilo Mäki -instituutti on Suomen johtava toimija oppimisvaikeuksiin liittyvän tutkimuksen saralla. Se on toiminut Jyväskylän yliopiston yhteydessä vuodesta 1990. Instituutin tuottaman tutkimuksen mukaan Suomessa oppimisvaikeuksia ilmenee erityisesti lukemisessa, matematiikassa, tarkkaavaisuudessa, kielen kehityksessä sekä motoriikassa. Näitä viittä keskeistä oppimisvaikeutta sekä niiden tunnistamista ja tukemista käsittelem kandidaatin tutkielmassa.

Viime aikaista tutkimusta Niilo Mäki -instituutissa on tehty painottuen oppimisvaikeuksien komorbiditeettiin, mikä tarkoittaa sitä, että usea oppimisvaikeus ilmenee samanaikaisesti. Viimeisimpien tutkimusten tarkoituksena on löytää ne mekanismit, jotka aiheuttavat oppimisvaikeuksia ja keinoja vaikuttaa niihin. (Fadjukoff ym., 2001.) Yksiselitteistä ratkaisua voi olla kuitenkin vaikea löytää, sillä jo pelkästään yhden oppimisvaikeuden syntymisen voi aiheuttaa usea tekijä ja usean oppimisvaikeuden päällekkäisyys voi olla ainakin yhtä monen tekijän vuorovaikutusta (Lyytinen ym., 2001).

Lyytinen kollegoineen (2001) nostaa esille artikkelissaan oppimisvaikeuksien monikerrostuneisuuden ja eskaloitumisvaaran. Heidän mukaan oppimisvaikeus saattaa lähteä hyvinkin kapea-alaisesta ongelmasta. Se voi olla esimerkiksi lukemisen vaikeus, joka ilman tarvittavaa harjoitusta koulun alussa saattaa johtaa motivaatio-ongelmiin, kun oppilaalle tulee kokemus omasta onnistumattomuudestaan ja siten alkaa vältellä vaativimpia oppimistilanteita. He painottavat myös, kuinka tärkeää on kouluvalmiuksien kartoittaminen ja näiden vahvistaminen. Mitä varhaisemmin tuen tarve huomataan, sitä pienemmällä todennäköisyydellä oppimisvaikeudet muuttuvat isommiksi ongelmiksi. (Lyytinen ym., 2001, 26-28.)

Oppimisvaikeudet voidaan jakaa joko yleisiin, laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin tai erityisiin oppimisvaikeuksiin. Ero näissä on se, että erityisissä oppimisvaikeuksissa ongelma on tietyllä oppimisen osa-alueella, eikä yleisessä älykkyydessä. (Kuikka, Närhi & Seppälä, 2010, 29.)

#### **3.1 Yleiset oppimisvaikeudet**

Kuikka, Närhi ja Seppälä (2010) määrittävät yleisiä tai laaja-alaisia oppimisvaikeuksia sellaisina, jotka ulottuvat usealle oppimisen osa-alueelle. Nämä ilmenevät yleisesti jo

peruskoulun alusta alkaen. Vaikka heidän mukaansa virallista määritelmää laaja-alaisille oppimisvaikeuksille ei ole, niihin voi kuitenkin vetää tietyt rajat. Kuikan ja kollegoiden mukaan, oppilaalla, jolla on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia, koulussa selviytyminen on vaikeaa ja suoriutuminen on kokonaisvaltaisesti heikkoa. Näissä tapauksissa koulusta suoriutumisen vaikeudet johtuvat kognitiivisista tai taitoihin liittyvistä ongelmista, eikä niinkään sosiaalisista tai emotionaalista ongelmista. Nämä oppilaat sijoittuvat yleiseltä älykkyydeltään keski-arvoa matalammalle, mutta kuitenkin ylitse lievälle kehitysvammaisuudelle määritellyn raja-arvon. (Kuikka ym., 2010.)

### **3.2 Erityiset oppimisvaikeudet**

#### **3.2.1 Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet**

Lukemisen vaikeuksiin tukea tarvitsevia lapsia on Suomessa noin 10 prosenttia, joista 3 - 10 prosentilla on varsinainen lukihäiriö (Lindholm, Loukusa & Paavola-Ruotsalainen, 2016).

Lyytisen ja kollegoiden (2001) artikkelissa tuodaan esille, että lukemisongelmien taustalla on usein erilaisuus genetiikassa. Perintötekijöillä on iso merkitys mahdollisen dysleksian syntymisessä kuten myös lukemisenkyvyssä yleensä (Lyytinen ym., 2001). Heillä, joilla on todettu lukihäiriö, lähisuvusta yli 60 prosentilla esiintyy lähisuvussakin lukihäiriötä, mikä osoittaa sen suuren perinnöllisyysasteen (Lindholm, Loukusa & Paavola-Ruotsalainen, 2016). Lukemisen vaikeuksia voidaan ennustaa myös puheen viivästymisellä ja muilla varhaisen puheen kehityksen häiriöillä. Perimä voi vaikuttaa lukivaikeuksien syntymiseen myös ympäristön kautta, sillä lukemisen ongelmien ilmetessä oppilas voi suunnata kiinnostustaan kaikkeen muuhun kuin itse lukemiseen. (Lyytinen ym., 2001.) Muistiin liittyvät ongelmat voivat osaltaan selittää lukivaikeuksia (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 80).

Ahvenaisen ja Holopaisen mukaan (2014) oppilaalla on lukivaikeus mikäli hän standardoitujen testien mukaan suoriutuu heikommin kuin ikätason mukaan tulisi odottaa sekä ei suoriudu lukemista vaativissa päivittäisissä toimissa. Heidän mukaansa on myös varmistettava, että ongelmat eivät johdu näön tai kuulon ongelmista tai neurologisesta sairaudesta. Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) mukaan kirjoittamisen erityisvaikeus määritellään samalla tavalla. Heidän mukaansa erityisopettajan näkökulmasta tukea tarvitsevia oppilaita ovat kaikki ne, jotka eivät yllä ikätasolle kirjoittamisessa ja lukemisessa, joten tarkempaa määritelmää luki- tai kirjoittamisvaikeudelle ei opetuksessa tarvita.

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin heidän mukaansa kuuluu sanojen tai tekstien ymmärtämisen vaikeudet, sanojen tunnistamisen ongelmat tai ongelmat lukemista vaativien tehtävien suorittamisessa. Näiden oireiden kuntoutuksen kannalta on tärkeä tutkia oppilaan aikaisempia töitä, jotta ongelma-kohta löytyisi ja tukea annetaan oikeaan ongelmaan. (Ahvenainen & Holopainen 2014.)

### 3.2.2 Matemaattiset oppimisvaikeudet

Ongelmia matemaattisissa taidoissa on arvioitu ilmenevän noin 5 - 7 prosentilla ikäluokasta (Lindholm, Loukusa & Paavola-Ruotsalainen, 2016). Tämän arvioinnin mukaan puolella näistä oppilaista ilmenee vaikeuksia myös muualla oppimisessa.

Tutkittaessa pitkäjäsenistöjä, on havaittu että varhaisilla matemaattisilla taidoilla on vaikutusta myöhempään osaamiseen matematiikan saralla (Jordan ym., 2010). Jos varhaisissa matematiikan taidoissa on ongelmia, heijastaa se usein vaikeuksia myöhempiinkin matematiikan oppimisen vaiheisiin. Muissakin kognitiivisissa taidoissa esiintyvät haasteet vaikeuttavat matematiikan oppimista. (Räsänen, 1999.) Räsänen ja Ahosen (2002) mukaan alkeellisetkin matemaattiset laskutoimitukset ovat haastavia kognitiivisia prosesseja ja usein matematiikan tehtävien suorittamiseen liittyy emotionaalista painetta ja ahdistusta, jotka heijastavat molemmat osaltaan oppimisesta suoriutumiseen. Matematiikan oppimisvaikeudet ilmenevät harvemmin yksin, vaan ne esiintyvät usein yhdessä lukemisen, kirjoittamisen ja muiden oppimisen vaikeuksien kanssa. (Räsänen & Ahonen, 2002.)

Monosen ja kollegoiden (2017) mukaan matemaattiset oppimisvaikeudet voivat olla dyskalkuliaa tai heikkoa osaamista matemaattisissa taidoissa. Dyskalkulia on kehityshäiriö ja se kuvaa erityisen vaikeita matemaattisia oppimisvaikeuksia, jotka ilmenevät erityisesti peruslaskutaidoissa. Dyskalkuliaa lievemmat oireet ovat heikkoa matemaattista osaamista. Dyskalkulian taustalla on häiriöitä neurologisissa ja kognitiivisissa toiminnoissa, joita tarvitaan lukumääräisyyden ymmärtämisessä. Heikon matematiikan osaamisen taustalla voi olla kognitiivisia ongelmia, motivaatioon tai kouluympäristöön liittyviä haasteita. (Mononen ym. 2017.)

Räsänen (2017) mukaan matemaattiset oppimisvaikeudet näkyvät vaikeuksina suoriutua peruslaskutoimituksista (yhteen-, vähennys-, kerto- ja jakolaskuista), allekkainlaskuista, sanallisista tehtävistä ja muista ongelmanratkaisua vaativista tehtävistä (Räsänen, 1999, 358-

359). Monosen ja kollegoiden (2017) mukaan matemaattiset oppimisvaikeudet vaikuttavat matematiikan oppimiseen, mutta se ulottaa vaikeutensa myös muihin aineisiin. Jos numeroiden hahmottaminen on haastavaa, voi olla vaikea hahmottaa esimerkiksi historiallisia vuosilukuja (Mononen ym., 2017).

### 3.2.3 Tarkkaavaisuuden häiriöt

Tarkkaavaisuuden häiriöitä ilmene noin 4-10 prosentilla kouluikäisistä lapsista kansainvälisen tutkimuksen mukaan (Klenberg ym., 2010). Suomalaisessa tutkimuksessa on päästy samankaltaisiin tuloksiin (esim. Smalley ym., 2007).

Lyytisen (2002) mukaan tarkkaavaisuushäiriöiden taustalla on harvoin yhtä selittävää tekijää. Yksinkertaistettuna tarkkaavaisuushäiriöiseltä oppilaalta on löydettävissä poikkeavuuksia tai eroavaisuuksia aivojen toiminnoissa. Ne voivat johtua esimerkiksi geneettisestä perustasta tai syntymänaikaisista komplikaatioista. (Lyytinen, 2002.) On myöskin huomioitava mahdollisuus, että oppilaan elämäntilanteen tai ympäristön paineet saattavat aiheuttaa tarkkaavaisuushäiriön kaltaista käyttäytymistä (Luotoniemi, 1999).

Lyytisen (2002) mukaan tarkkaavaisuuden ongelmat näyttäytyvät yliaktiivisuutena, ylivilkkautena ja tarkkaamattomuutena. Tarkkaavaisuuden häiriöitä voidaan jakaa alaryhmiin, joista yleisimpiä ovat ADD ja ADHD. ADD:n oireistoa kuvaa parhaiten tarkkaamattomuus, mutta ADD-oppilas ei kuitenkaan välttämättä häiritse muita oppilaita ja on enemmän poisvetäytyvä, kun taas ADHD-oppilas on yliaktiivinen ja vilkas ja käytöksellään usein häiritsee muita. (Lyytinen, 2002.) ADHD -käyttäytyminen on myös hyvin impulsiivista, mikä usein tuo vaikeuksia läpi elämän ihmissuhteisiin ja arjessa pärjäämiseen (Sandberg, 1999). Väsymys ja häiriötekijät ympäristössä aiheuttavat oireiden korostumista, kun taas mielekäs ja motivoiva tekeminen helpottaa oireiden hallintaa (Klenberg ym., 2010).

Tarkkaavaisuushäiriön arviointi vaatii Klenbergin ja kollegoiden (2010) mukaan useiden menetelmien ja tietolähteiden käyttöä johtuen siitä, että yhtä yhtenäistä teoriapohjaa niille ei varsinaisesti ole. Esimerkiksi Käypä hoito -suositusten mukaan arviointiin tulisi kuulua lapsen ja vanhempien haastattelu, lapsen tutkiminen sekä tiedonkeruu eri tilanteista usean henkilön havainnoimana ja arvioimana. (Klenberg ym., 2010.)

### 3.2.4 Kieli

Korkmanin (2002) mukaan kielellisiin erityisvaikeuksiin kuuluu monenkirjava skaala erityyppisiä-, -tasoisia ja -laatuisia kielellisiä ongelmia. Ongelmia voi olla niin puheen tuottamisessa, kuin ymmärtämisessä. Hänen mukaansa kielen kehityksessä lapsuudesta kouluikään voi olla eroja, eikä normaaliin aikaan puhumaan alkaminen ole välttämättä ennuste sille, että kielellisiä vaikeuksia ei tulisi. Osaa näiden vaikeuksien syntymistä selittää perinnölliset tekijät. Korkman mainitsee, että on välttämätöntä sulkea pois se, että kielelliset vaikeudet eivät johdu kuuloaistista, sillä niitä häiriöitä kohdellaan eri tavoin. Tutkimuksissa on myös erotettava se, että kyseessä ei ole laajempi kommunikaation häiriö. (Korkman, 2002.)

Koulu-iässä kielelliset ongelmat ilmenevät oppimisessa ja aikaisempaa vaikeamman aineiston ymmärtämisessä ja ilmaisemisessa. Korkmanin (2002) mukaan, mikäli kielelliset ongelmat ovat selkeästi vain puheessa ja kielellisessä ilmaisussa, ne korjautuvat usein tuen avulla. Hänen mukaan ongelmia voi olla niin puheen tuotossa kuin ymmärtämisessä tai joissakin tapauksissa puheessa ei välttämättä ole mitään ongelmaa, mutta sanahahmojen tunnistaminen on vaikeaa. Tyypillisesti näitä kielten ongelmia hoidetaan puheterapiassa. (Korkman, 2002.)

### 3.2.5 Motoriikka

Motorisia kehitysvaikeuksia ilmenee noin 5 prosentilla ikäluokasta (Lindholm, Loukusa & Paavola-Ruotsalainen, 2016). Heidän tekemänsä tutkimuksen mukaan motoristen kehitysvaikeuksien esiintyvyys on yleisempää pojilla kuin tytöillä.

DSM-5 (yhdysvaltalainen mielenterveyden ja käyttäytymisen diagnoosijärjestelmä) mukaan motorististen häiriöiden keskeinen piirre on motorista koordinaatiota vaativista tehtävistä suoriutuminen tyypillistä ikä- ja älykkyystasoa heikommin. Vaikeudet ilmenevät kömpelyytenä ja tulevat esiin koulusuoriutumisessa ja haittaavat joka päivästä elämää. (American Psychiatric Association, 2015.) Huomioitavaa on, että nämä oireet eivät johdu mistään fyysisestä sairaudesta, kuten esimerkiksi CP-vammasta (Ahonen, 2002, 275).

Ahosen mukaan kehityksellisesti kömpelöiltä lapsilta ei ole löydettävissä aivoista tarkkaan paikannettavia aivovaurioita. Syitä motoristen häiriöiden taustalla voi mahdollisesti olla syntymän aikaan tapahtuneet komplikaatiot tai perinnölliset tekijät. Muita mahdollisia syitä

voi olla visuaaliset hahmotusvaikeudet tai ongelmia oman kehon rajojen hahmottamisessa. (Ahonen, 2002, 277.)

Ahosen (2002) mukaan motoriikan alueen ongelmat näyttäytyvät esimerkiksi vaikeuksina kirjoittamisessa, kengännauhojen sitomisessa tai pallon kiinni ottamisessa. Hänen mukaansa nämä hankaluudet voivat johtua motoriikan kehityksen alueen erityisvaikeudesta tai ne voivat olla osa suurempaa kehityksellistä ongelmaa. Koordinaatiohäiriöiden pysyväluonteisuuden vuoksi on perustellusti tärkeää, että tukitoimet aloitetaan ajoissa ja ne ovat riittävän tehokkaita. (Ahonen, 2002.) Muita piirteitä on liikkeiden ja ohjailun vaikeudet tai epätavalliset liikemallit (Ahonen & Cantell, 1999). Heidän mukaan vaikeusaste häiriöille voi vaihdella aktiivista toimintaa ja vuorovaikutusta voimakkaasti haittaavista lieviin vain tarkassa tarkastelussa havaittaviin poikkeavuuksiin.

## 4 Oppimisvaikeuksien tunnistaminen

Tiluksen (2004) mukaan opettaja toimii oppilaiden oppimisen ohjaajana ja tukijana. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta löytämään omat oppimisen keinonsa sekä velvollisuutena on puuttua tilanteeseen, jossa oppilaan oppiminen on syystä tai toisesta häiriintynyt. (Tilus, 2004.) Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ei ole tärkeää vain siksi, että oppimisesta tulisi helpompaa, vaan sillä on suorannaisvaikutus oppilaan kokemukseen itsestään pystyvänä oppijana (Lyytinen & Ahonen, 2002).

Tiluksen (2004) mukaan, opettajan huolen herätessä oppilaasta, tulisi opettajan keskustella siitä työyhteisössään ja tehdä päätös siitä, riittävätkö opettajan omat taidot ongelman selättämiseen vai onko tarpeen saada oppilaalle lisäapua. Tilanteen mukaisesti otetaan yhteys kotiin ja ohjataan oppilas perheineen esimerkiksi koulukuraattorin, - psykologin tai - terveydenhoitajan palveluiden piiriin, josta ohjataan tarvittaessa koulun ulkopuolisiin jatkotoimenpiteisiin. (Tilus, 2004.)

Oppimisvaikeuksien tunnistamisesta on ohjeistettu oppilashuoltolaissa. Oppilashuoltolain (1287/2013) tarkoituksena on se, että jokaisen oppilaan hyvinvoinnista, oppimisesta sekä terveydestä huolehditaan kokonaisvaltaisesti sekä ongelmien syntymistä pyritään ehkäisemään. Laki ohjeistaa varhaisen tuen tarjoamista niille, jotka sitä tarvitsevat. Oppilashuolto on niin koko oppilasyhteisön yhteistä hyvinvointia tukevaa toimintaa kuin myös yksilöllistä tukea tilanteen niin vaatiessa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013.) Oppilashuollon tehtävänä on myös ehkäistä, tunnistaa, lieventää ja poistaa oppimisvaikeuksia moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen (Ikonen & Virtanen, 2007, 123).

Monosen ja kollegoiden (2017) mukaan oppimisvaikeuksien selvittely lähtee liikkeelle siitä, onko kyseessä laaja-alainen oppimisvaikeus vai erityinen oppimisvaikeus. Seuraavaksi määritellään oppimisvaikeuden aste: onko kyseessä lievä, kohtalainen vai vaikea-asteinen oppimisvaikeus. Viimeisenä selvitetään se, missä oppimisvaikeudet näkyvät. (Mononen ym. 2017.) Tunnistamisen jälkeen siirrytään tarvittaviin tukitoimiin ja niiden vaikuttavuuden seurantaan.

## 5 Oppimisvaikeuksien tukeminen tyypillisessä alaluokassa

### 5.1 Kolmiportainen tuki

Kolmiportainen tuki on perusopetuslakiin ja -suunnitelmaan kirjattu järjestelmä, jonka tarkoituksena on auttaa oppilasta selviämään erilaisista oppimiseen liittyvistä vaikeuksista (Perusopetuslaki 642/2010; Opetushallitus 2014). Siirtyminen tuen muotojen välillä perustuu opetuksellisiin tarpeisiin, eikä niinkään mahdolliseen oppimisvaikeuteen (Saloviita, 2013, 177). Tiluksen (2004) mukaan kolmiportaisen tuen keskeinen toimija on oppilashuoltoryhmä ja oppilashuollollisia toimia tekee koko koulun henkilökunta. Oppilashuoltoryhmäjäsenten perustehtävistä ja toimenkuvasta määrätään jokaisen koulun omassa opetussuunnitelmassa. (Tilus, 2004.) Esimerkiksi Oulun Normaalikoulussa oppilashuoltoryhmä kootaan tapauskohtaisesti ja se on aina monialainen. Oppilashuoltotyön lisäksi voi olla muunkinlaisia ryhmiä, esimerkiksi Oulun normaalikoulussa toimii jokaisessa yksikössä pedagogisen tuen ryhmä, johon kuuluu vaihtelevin kokoonpanoin erityisopettajat, koulunkäynninohjaajat sekä rehtori tai apulaisrehtori. (Oulun normaalikoulu, 2016.)

Perusopetuslaissa (642/2010) on määritelty koulussa annettavat tuenmuodot. Tukiopetus on opetusta, jota tarjotaan tilapäisesti oppilaan jäätyä jostakin syystä jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee tilapäisesti tukea jonkin asian oppimiseen (Perusopetuslaki, 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että tukiopetus on tärkeä aloittaa mahdollisimman pian, jottei oppilas jäisi liikaa jälkeen opetuksessa. Sillä voidaan myös ehkäistä ennakkoon tulevilta oppimisenvaikeuksilta tai korvata poissa-olojen tuomat aukot. Perusopetuksen perussuunnitelman perusteiden mukaan tukiopetuksen tulee olla suunnitelmallista ja sen tulee kestää niin kauan kuin se on tarpeen. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteisiin on määritelty, että tukiopetukseen kuuluu tehtävät, jotka ovat oppilaskohtaisesti suunniteltu ja monipuolinen opetus ja materiaali, jotta opeteltavaan asiaan saataisiin uusia lähestymistapoja. Ennakoivassa tukiopetuksessa tutustutaan rauhassa jo etukäteen tulevaan oppiaineeseen. (Opetushallitus, 2014.)

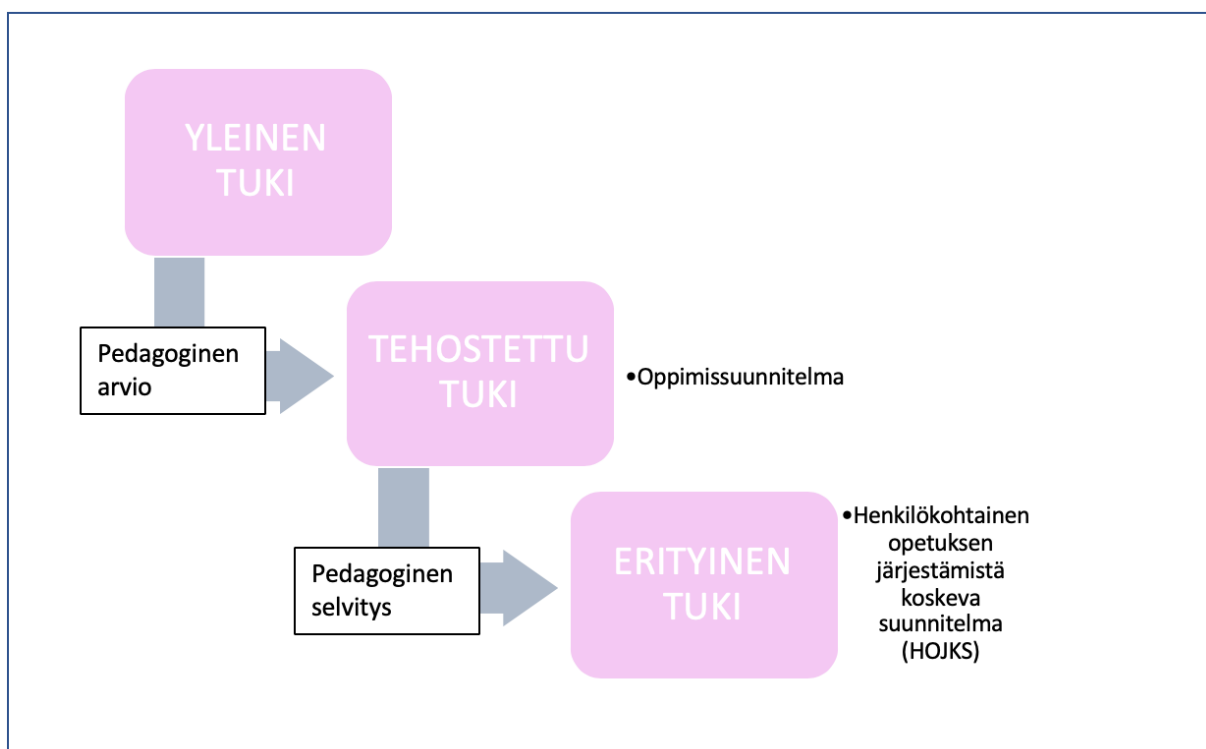
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös osa-aikainen erityisopetus, jota tarjotaan oppilaan tarvitessa tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. Sitä tarjotaan joustavasti samanaikaisopetuksena, pienryhmä- tai yksilöopetuksessa. Tukea voi tarvita kielellisiin tai matemaattisiin taitoihin liittyen, yksittäisiin oppiaineiden oppimiseen liittyen,



koulunkäynti- ja opiskelutaitoihin ylipäänsä tai vuorovaikutustaitoihin. (Opetushallitus, 2014.)

Saloviidan (2013) mukaan tehostettuun ja erityiseen tukeen kuuluu erilaisten suunnitelmien tekeminen. Jokaisessa suunnitelmassa, johon oppilaan tavoitteet kirjataan, tulisi ottaa huomioon tiettyjä seikkoja. Hänen mukaansa näissä tavoitteissa tulisi lähteä laajoista kokonaisuuksista, joita sitten jaetaan pienempiin kokonaisuuksiin, jotka taas jaetaan itse opeteltaviin asioihin ja asioihin, joihin oppilas saa apua. Saloviidan mukaan tällä vältetään sitä, että tavoitteet eivät pirstaloidu liian pieniin osiin. Hänen mukaansa tavoitteiden tulee myös palvella oppilaan jokapäiväistä elämää, jotta oppilas hyötyisi opetuksesta mahdollisimman paljon. Taitojen kehittyessä osaaminen yleistyy muihinkin osa-alueisiin. (Saloviita, 2013.)

Alla oleva kuvio (kuvio 1) kuvaa kolmiportaisen tuen vaihteita. Vaiheet on avattu tarkemmin seuraavissa luvuissa.



Kuvio 1. Kolmiportaisen tuen vaiheet (Matilainen, 2019)

### 5.1.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki definioidaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) tueksi, joka on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Ne ovat yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja, varhaisessa vaiheessa annettavia arkeen kytkettäviä tukitoimia.

Yleinen tuki on matalan kynnyksen tuki, sillä se ei vaadi mitään erityisiä toimenpiteitä. (Opetushallitus, 2014.)

### 5.1.2 Tehostettu tuki

Tehostettu tuki määritellään Perusopetuslaissa (642/2010) tueksi, jota annetaan oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea tai mahdollisesti samanaikaisesti on tarve useammille tukimuodoille (Perusopetuslaki, 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tuen tarpeen arviointi tehdään aina moniammatillisessa työryhmässä ja se kirjataan oppimissuunnitelmaan. Ilman arviointia ja sen mukaisesti tehtyä päätöstä tehostettua tai erityistä tukea ei saa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tehostettu tuki on tilanteeseen, jossa yleisen tuen tukimuodot eivät enää riitä. Tehostettuun tukeen kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kaikki muut tuen muodot paitsi erityisen tuen päätöksellä annettava erityisopetus ja oppiaineiden yksilöllistäminen. Esimerkkejä tehostetun tuen tukimuodoista on osa-aikainen erityisopetus ja opintojen aikana saatava yksilöllinen ohjaus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on painotettu kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä, kun oppilaan tuen tarve ilmenee. (Opetushallitus, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kun tarve tehostetulle tuelle syntyy, tehdään pedagoginen arvio. Arvio tehdään kirjallisessa muodossa, jossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne oppilaan itsensä, opettajan sekä huoltajan näkökulmista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan siihen kirjataan ylös ne tuen muodot, mitä oppilas saa yleisen tuen piirissä ja arvio sen onnistumisesta ja vaikutuksista sekä oppilaan vahvuudet ja omat kiinnostuksen kohteet, onko oppimisvalmiuksiin liittyen jotakin mainittavaa ja ne erityistarpeet, jotka liittyvät oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen. Lopuksi kirjataan minkälaiset tukimuodot voisivat auttaa ja arvioidaan tarvetta tehostettuun tukeen siirtämiseen. Tukimuodot voivat koskea pedagogisia ratkaisuja, oppimisympäristön muutoksia tai ohjaamisen lisäämistä. (Opetushallitus, 2014.)

Jos pedagoginen arvio osoittaa tehostetun tuen tarpeen, tehdään myös oppimissuunnitelma (Opetushallitus 2014; Perusopetuslaki, 2010). Se on asiakirja, jossa näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti oppilaan tavoitteet koulunkäymisen ja oppimisen suhteen sekä tarvittavista opetusjärjestelyistä mikä tulee oppilaan tarvitsemaan tukeen ja ohjaukseen. Suunnitelma toimii pohjana, jonka mukaisesti oppilaan edistymistä ja suoriutumista seurataan ja sen tavoitteena on turvata oppilaan hyvinvointi ja opintojen eteneminen. Suunnitelma on myös opettajan apuväline sekä arvokas tieto- ja tukipaketti oppilaan huoltajalle. Suunnitelmaan kirjataan aikataulu, jonka mukaisesti sitä tarkistetaan sekä tarvittaessa muokataan vastamaan paremmin oppilaan silloista tuen tarvetta. Siihen kirjataan oppilaan tarpeen mukaisesti seuraavat tiedot: oppilaan omat tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tukeen tarvittava yhteistyö ja muut palvelut sekä tuen arviointi ja seuranta. (Opetushallitus, 2014.)

### 5.1.3 Erityinen tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan siirrytään erityisen tuen piiriin, jos tehostettu tuki ei riitä. Sen mukaan erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joilla on kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden tavoittaminen ei ikätason mukaisesti. Perusopetuslain (642/2010) mukaan erityinen tuki muodostetaan erityisopetuksessa ja muusta annettavasta tuesta, mikä on perusopetuslakiin määritelty. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityinen tuki on tukea, jonka tarkoituksena on antaa kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että oppilas pystyy suoriutumaan oppivelvollisuudestaan ja saamaan hyvän pohjan mahdollisille jatko-opinnoille. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös ne oppilaat, jotka käyvät opintojaan toiminta-alueittaan ja tarvittaessa oppivelvollisuutta voidaan myös pidentää. (Opetushallitus, 2014.)

Ennen erityiseen tukeen siirtymistä tehdään pedagoginen selvitys (Opetushallitus, 2014). Selvityksen pyytää opetuksen järjestäjän määräämä viranomainen, toimitaho tai viranhaltija ja siihen kuuluu kirjallinen selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä siitä vastaavalta opettajalta sekä oppilashuollon moniammatillisena yhteistyönä tekemä selvitys siitä tuesta mitä oppilaalle tarjotaan. Näiden perusteella opetuksen järjestäjä tekee arvionsa siitä, onko oppilaan tarvetta siirtyä erityisen tuen piiriin. Nämä selvityksen ja niiden pohjalta tehtävä arvio muodostavat kirjallisen pedagogisen selvityksen. Tässä asiakirjassa kuvataan oppilaan etenemistä, koulunkäynnin kokonaiskuvaa niin koulun, kodin kuin oppilaan näkökulmasta,

saatu tuki ja arvio sen vaikutuksista sekä kuvausta oppilaan vahvuuksista, kiinnostuksen kohteista, hänen oppimisvalmiuksistaan ja mahdollisista erityistarpeista. Siinä arvioidaan myös sitä, mitä erilaisia tuen järjestelmiä voisi käyttää ja onko tarpeen siirtyä erityisen tuen piiriin tai yksilöllistää oppimäärää joissakin oppiaineissa. (Opetushallitus, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan erityisen tuen päätös tehdään tarvittaessa, kun tehostettu tuki ei riitä. Kun päätös on tehty, luodaan sen toimeenpanemiseksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan kaikki oppilaan saama tuki kirjataan suunnitelmaan. Sen mukaan, suunnitelmasta tulee näkyä oppilaan oppimisen ja koulukäynnin tavoitteet, minkälaisia opetusjärjestelyitä ja pedagogisia menetelmiä hyödynnetään sekä tarvittavat tuen ja ohjauksen muodot. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että HOJKS perustuu pedagogiseen selvitykseen ja erityisen tuen päätökseen, joten siinä näkyy niihin kirjatut asiat ja myös aiemmin tehdyn tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa voidaan hyödyntää tässä vaiheessa. HOJKS laaditaan yhteistyössä oppilaan, opettajien ja kodin kanssa ja siihen hyödynnetään tarvittaessa muita asiantuntijoita. (Opetushallitus, 2014.)

Ikosen ja Virtasen mukaan (2007) oppimisvaikeuksien hallitsemisen ja selättämisen kannalta on tärkeää se, että tuki on riittävän pitkäkestoista. HOJKS tehdään heidän mukaansa turvaamaan tiedon ja tuen siirtymistä eri vaiheissa. Suunnitelmaa tehdessä otetaan huomioon siirtymävaiheet ja nivelvaiheet, joista suurimpia on esiopetuksesta perusopetuksen ensimmäiselle vuosiluokalle siirtyminen ja kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle. (Ikonen & Virtanen, 2007.) Suuri askel on myös peruskoulusta toiselle asteelle siirtyminen, tässä kandidaatin tutkielmassa keskityn vain alakoululaisia koskeviin vaiheisiin.

Ikosen ja Virtasen (2007) mukaan HOJKSiin sisällytettävään transitisuunnitelman tarkoituksena on välttää tilannetta, jossa oppilas jäisi tyhjän päälle siirtyessään uusiin oppimis- ja toimintaympäristöihin. Heidän mukaan transitisuunnitelman tekeminen voi olla tarpeellista myös niille oppilaille, joilla HOJKSia ei ole. Silloin suunnitelman tekemiseen tarvitaan tukihenkilö, joka on esimerkiksi oppilaan erityisopettaja. Heidän mukaansa tähän suunnitelmaan kirjataan ne asiat, joita oppilaan on harjoitettava menestyäkseen uudessa oppimisympäristössä. Siirtymävaiheessa on tärkeä, että sen osapuolet tekevät yhteistyötä, mutta myös se, että siirtymää ja sen tavoitteita seurataan niin kauan, kunnes oppilas on tarpeeksi vakaalla pohjalla ja tilanteessa jossa pärjää. (Ikonen & Virtanen, 2007.)

## 5.2 Muut tukimuodot

Perusopetuksen opetussuunitelman mukaan oppilaan huoltajien ja opettajien sekä muiden oppilashuollon ammattilaisten yhteistyö on äärimmäisen tärkeässä roolissa oppilaan tuen tarpeen arvioinnissa ja suunnitelman muodostamisessa. Kodille tiedotetaan aina oppilaan tukiopetuksen tai erityisopetuksen tarpeesta. (Opetushallitus, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tuen antamista määrittää vahvasti oppilaan omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden hyödyntäminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa onkin useaan otteeseen todettu, että selvityksiä, suunnitelmia ja arviota tehdessä oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia ei tule kirjata ylös, sillä ne eivät ole tukemisen kannalta tärkeitä asioita. (Opetushallitus, 2014.) Lyytisen ja kollegoiden (2001) mukaan oppimisvaikeuksien kuntoutuksessa on otettava huomioon niiden mahdollinen päällekkäisyys, mikä korostaa sitä, että jokaisen oppilaan kohdalla on tehtävä yksilöllinen arvio tuen muodoista. Heidän mukaansa oppimisvaikeuksien ilmetessä tulee usein kielteisiä kokemuksia, mikä taas on hyvin haitallista motivaatiolle. Siksi onkin heidän mielestään tärkeää, että motivaatiota tuetaan ja oppilaan lähipiiri ymmärtää, että vaikeudet johtuvat lapsesta riippumattomista syistä. Lyytisen ja kollegoiden mukaan lähipiirin vakuuttumiseen auttaa usein diagnostinen tieto lapsen tilasta. Kuntouttavan toimijan on tärkeä kannustaa oppilasta, sillä vaikeuksien selättäminen vaatii usein suurta intoa oppimista kohtaan. (Lyytinen, ym., 2001.)

### 5.2.1 Oppimisympäristö

Ikosen ja Virtasen (2007) mukaan erilaiset oppijat on syytä ottaa huomioon oppimisympäristöä muokatessa ja määriteltäessä. Heidän mukaan oppimisen ympäristö tulisi luoda niin, että erilaisia tukia ja virikkeitä tarvitseva oppilas pystyy käyttämään kaikkia aistejaan siten, että oppiminen on helppoa ja tehokasta. Ikonen ja Virtanen tuovat esille sen, että perinteiset oppimisympäristöt, jossa käytetään opettamisen tukena visuaalista ja auditiivista informaatiota, eivät palvele kuin tiettyä osaa oppilaista. Tämä huomioiden on tärkeää, että opetusta eriytetään, jotta eritasoiset oppijatkin saavat tarvittavat tiedot ja taidot. (Ikonen & Virtanen, 2007.)

### 5.2.2 Eriyttäminen

Saloviidan (2013) mukaan eriyttäminen on hyvä keino mahdollistaa eri-tasoisten oppilaiden opetusta samanaikaisesti luokassa. Hänen mukaansa esimerkiksi matematiikassa voidaan tehdä kolme monistepakettia, josta kaikki sisältävät oppimisen kannalta tärkeimmät perusasiat. Yksi on eriytetty alaspäin oppilaalle, jolla on tarve harjoitella perusasioita enemmän, toinen perustasoisille oppilaille ja kolmas vaikeampitasoisempi taitavimmille ja haastetta tarvitseville. Hänen mukaansa tärkeintä on kuitenkin että ”alaspäin” eriyttämistä tehdään vain sen verran, kun on pakko ja tilanteen mukaan aina, kun se on tarpeen. Saloviidan mukaan on tärkeää, että oppilaan pärjäämisen taso tiedetään ensin, sillä jos oppilas pärjää muun luokan etenemisen mukaisesti, ei ole mitään syytä eriyttää alaspäin. (Saloviita, 2013.)

### 5.2.4 Yhteisopettajuus

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) yhteisopettajuudella (ent. samanaikaisopetus) tarkoitetaan tilannetta, jossa yleensä kaksi opettajaa antavat yhteistyönä opetusta. Opettajina toimii usein yhteistyössä esimerkiksi kaksi luokanopettajaa, erityisopettaja ja luokanopettaja tai aineenopettaja ja luokanopettaja. Erityisopettajan ja luokanopettajan toimiessa yhteisopettajina, tyypillisesti erityisopettaja keskittyy erityistä tukea vaativiin oppilaisiin ja eriyttämiseen, kun luokanopettaja vastaa sitten muun luokan opetuksesta. On olemassa lukuisia erilaisia tapoja toteuttaa yhteisopettajuutta erityisopettajan ja luokanopettajan välillä, mutta päätökset siitä, kuinka opetus olisi sopiva toteuttaa tehdään tapauskohtaisesti. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015.)

### 5.2.3 Yksilöllistäminen

Perusopetuslain (477/2003) mukaan opetus järjestetään niin, että se tukee oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä hänen ikäkauden ja sen edellytysten mukaisesti. Sen lisäksi perusopetuslaissa (453/2001) on määritelty, että on kaikille määrättyjä oppiaineita, joiden oppimäärät kuitenkin voivat olla erilaajuisia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu edellä mainittuihin lakeihin perustuen kohta, jossa opintoja voidaan tarvittaessa yksilöllistää, mikäli oppilaan on vaikea yltää perusteissa mainittuihin tavoitteisiin. Yksilöllistäminen on vaihtoehto silloin, kuin ei tuesta huolimatta yllä hyväksytysti edes keskeisiin tavoitteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että yksilöllistäminen merkitsee sitä, että oppiaineen tavoitetaso määritellään oppilaan tasoisesti,

mutta kuitenkin niin, että siinä on riittävästi haastetta. Yksilöllistäminen tehdään aina erityisen tuen päätöksellä. Yksilöllistäminen on aina viimeinen keino tukea oppilasta oppiaineessa ja tähän tilanteeseen päädytään vasta kun muun tuen keinot eivät enää auta. Viimeisin vaihtoehto on oppiaineesta kokonaan vapauttaminen, joka tehdään perusopetuslain 18 §:n mukaan erityisellä päätöksellä, mikäli oppiaineen suorittaminen olisi ”oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen kohtuutonta”. (Perusopetuslaki 2010; Opetushallitus, 2014.) Yksilöllistäminen on viime vuosien aikana vähentynyt ja oppilaat yhä enemmän opiskelevat yleisen oppimäärän mukaisesti. Vuonna 2011 44 prosenttia erityisen tuen piirissä olevista oppilaista opiskeli yleisopetuksen oppimääriä ja vuonna 2018 jo 55 prosenttia opiskelee yleisen oppimäärän kaikissa aineissa. (Suomen virallinen tilasto, 2019.)

Fadjukoff (2007) nostaa esille tekstissään ”Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena” oppimateriaalien käyttämisen tärkeyden oppimisen tukemisessa. Hänen mukaansa jos oppilaalla on esimerkiksi käsitys- tai hahmotuskyvyn vaikeuksia, on oppimateriaalin oltava mahdollisimman selkokielistä. Fadjukoffin mukaan kuvien lisääminen tekstin yhteyteen voi tuoda vaikeita asioita helpommin ymmärrettäväksi. Esimerkiksi tietokoneohjelmien käyttö ja erilaiset opetuspelit voivat motivoida paljonkin ja ne parhaimmillaan auttaa oppilasta oppimaan vaikeitakin asioita. Yksi tällaisista peleistä on Jyväskylän yliopistossa kehitetty Ekapeli, joka on suunnattu erityisesti lukutaidon perusteiden harjoittamiseen ja niiden oppilaiden tukemiseen joilla jo on tai joilla ennakoitaan tulevan mahdollisia lukivaikeuksia. (Fadjukoff, 2007.)

## 6 Yhteenveto

Kandidaatin tutkielman tarkoituksena oli perehtyä tyypillisimpiin oppimisvaikeuksiin ja niiden tunnistamiseen ja tukemiseen.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksenäni koski alakoululaisten tyypillisimpiä oppimisvaikeuksia. Perehtyessäni aineistoon yleisimmiksi oppimisvaikeuksiksi nousi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, matemaattiset oppimisvaikeudet, keskittymisen vaikeudet sekä kielen ja motoriikan häiriöt. Tarkkaa ja yksiselitteistä tilastollista tietoa siitä, että juuri nämä viisi ovat yleisimmät ei löytynyt, mutta esille tuodut esiintyivät useimmissa lähteissä.

Toinen tutkimuskysymyksenäni oli, miten laaja-alainen luokanopettaja voi tunnistaa oppimisvaikeudellisen oppilaan. Oppilashuoltolaissa on määritetty opettajan velvollisuus tunnistaa oppimisvaikeudellinen oppilas (Oppilashuoltolaki 1§). Jos huoli herää, opettajan tulee keskustella työyhteisössään siitä, riittävätkö opettajan omat keinot oppilaan tukemiseen vai onko tarvittavaa kääntyä lisäavun puoleen (Tilus, 2004).

Kolmas tutkimuskysymys koskee sitä, miten laaja-alainen luokanopettaja voi tukea oppilasta, jolla on oppimisenvaikeus yleisopetuksen luokassa. Oppilaan tukemisen perusta kolmiportaisen tuen malli. Oppilaan opetuksessa yleisluokassa voidaan hyödyntää eriyttämistä, erilaisia oppimateriaaleja tai -ympäristöjä tai tarvittaessa yksilöllistämistä ja tuki- ja erityisopetusta.



## 7 Pohdintaa

Tämän työn tekeminen opetti minulle paljon. Perehtymällä tutkimuskysymyksiin, koen että olen tulevana opettajana saanut työkaluja omaan työhöni. Myös ymmärrykseni kolmiportaisen tuen järjestelmästä ja järjestämisestä on nyt selkeämpi. Mitään yleistä, yksiselitteisiä vastauksia on vaikea löytää, sillä jokaisen oppimisvaikeuden tutkimisen kohdalla tuli selväksi se, että jokaisen oppilaan kohdalla haaste voi olla erilainen ja vaikeus eriasteinen ja -laatuinen. Tärkeintä onkin moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen ja jokaisen oppilaan käsitteleminen yksittäisenä ja tapauskohtaisesti.

Yhtenä huolena tulevaisuudessa näen erityisopetuksen resurssipulan, mikä aiheuttaa sen, että yleisopetuksen luokissa voi olla oppilaita, jotka hyötyisivät enemmän varsinaisesta erityisopetuksesta. Inklusion myötä nämä haasteet ovat nyt nähtävissä.

Toinen huoli koskee opettajan työssä jaksamista. Tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevan oppilasaineksen määrän kasvaessa, tulisi huolehtia siitä, että yhteen luokkaan ei ohjautuisi kohtuutonta määrää tuen tarpeisia oppilaita. Yleisessä aihetta koskevassa keskustelussa on tullut vastaan kritiikkiä tuki- ja erityisopetukseen ohjautumisesta, voi olla, että väsynyt opettaja ohjaa haastavan oppilaan liian kevein perustein tuki- tai erityisopetukseen. Tämä taas voi vaikuttaa tuki- ja erityisopetuksen vaikuttavuuteen ja siksi oppilas voi suoriutua omaa tasoa alhaisemmin, mikäli hän ei saa tarpeeksi haastetta. Niemen ja Metsämuuroisen tekemässä tutkimuksesta kävi ilmi, että tukiopetuksella ei ollut merkittävää vaikutusta matematiikan oppimiseen (Niemi & Metsämuuronen, 2010). Yksiselitteistä syytä tälle on Saloviidan mukaan vaikea löytää, mutta yhtenä syynä voidaan pitää tavoitetason laskemista. Helpotettujen tehtävien saaminen ja niiden tekeminen voi alentaa kynnystä tavoitella korkeampaa tasoa. (Saloviita, 2013.)

Oppilas ei itse voi oppimisvaikeuksilleen mitään. Aikaisempina vuosina oppimisvaikeudet saatettiin nähdä laiskuutena, huolimattomuutena tai jopa tyhmyytenä. Nyt tämä ajattelu on muuttunut lisääntyneen tieteellisen tutkimuksen perusteella huomiomaan neurologista ja geneettistä perustaa. Nykykäsityksen mukaan ymmärretään, että oppimisvaikeus ei ole luonteenpiirre vaan taustalla voi olla useita selittäviä tekijöitä. Esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi voi olla opettajan silmissä huomiota vaativa ja raskas, mutta nykytiedon valossa opettaja osaa suhtautua haastavaan lapseen lasta siitä syyttämättä.

Kolmantena huolena on oppilashuoltoryhmän toiminnan ajoitus ja vaikuttavuus. Mikäli tuen tarve huomataan liian myöhään tai tuki ei ole oikein kohdennettua, riski syrjäytymiseen kasvaa. Kaikissa läpikäymissäni lähteissä, varhainen puuttuminen on tullut korostetusti esille. Mitä varhaisemmassa vaiheessa oppimisvaikeus tunnistetaan ja mitä paremmin tuki osataan kohdentaa, sitä paremmat mahdollisuudet oppilaalla on pärjätä koulujärjestelmässämme ja löytää paikka elämästään.

## Lähteet

- Ahonen T. & Cantell M. (1999). Kehityksellisen motoristen häiriöiden kuntoutus. Teoksessa Ahonen T. & Aro T. (Toim.), *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 78-101
- Ahonen T. (2002). Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa Lyytinen H., Ahonen T., Korhonen T, Korkman M. & Riita T. (Toim.) *Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY
- Ahvenainen O. & Holopainen E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data
- American Psychiatric Association. (2015). *Neurodevelopmental Disorders : DSM-5® Selections*. Arlington, VA: American Psychiatric Association Publishing. Haettu <http://search.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1610206&site=ehost-live> (2.8.2019)
- Fadjukoff P. (2007). Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. Teoksessa Ikonen O. & Virtanen P. (Toim.), *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 257-274
- Fadjukoff P., Ahonen T. & Lyytinen H. (2001). *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti
- Ikonen O., Juvonen J. & Ojala T. (2002). Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (Toim.), *Kohtaamisia koulupolulla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 22-40
- Ikonen O. & Virtanen P. (2007). HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. . Teoksessa Ikonen O. & Virtanen P. (toim.), *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 275-292
- Ikonen O. & Virtanen P. (2007). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen O. & Virtanen P. (toim.), *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 241-256
- Ikonen O. & Virtanen P. (2007). Oppilashuolto ja oppilaanohjaus tukevat yksilöä ryhmässä. Teoksessa Ikonen O. & Virtanen P. (Toim.), *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 121-130
- Jordan, N. C., Glutting, J., & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, 20, 82-88

- Klenberg L., Jämsä S., Häyrynen T. & Korkman M. (2010). *Keskittymiskysely, käsikirja*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy,
- Korkman M. (2002). Kielelliset erityisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen H., Ahonen T., Korhonen T, Korkman M. & Riita T. (Toim.) *Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY
- Kuikka P., Närhi V. & Seppälä H. (2010). Laaja-alaisten oppimisvaikeuksien tarkastelukulmia. *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 28-40
- Lindholm P., Loukusa S. & Paavola-Ruotsalainen L. (2016). Oppimiskyvyn häiriöt. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim.
- Luotoniemi A. (1999). Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa Ahonen T. & Aro T. (Toim.), *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti 151-166
- Lyytinen H. (2002). Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa Lyytinen H., Ahonen T., Korhonen T, Korkman M. & Riita T. (Toim.) *Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY
- Lyytinen H. & Ahonen T. (2002) Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen H., Ahonen T., Korhonen T, Korkman M. & Riita T. (Toim.) *Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY
- Lyytinen H., Ahonen T., Aro M., Aro T., Holopainen L., Närhi V. & Räsänen P. (2001). Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa Fadjukoff P., Ahonen T. & Lyytinen H. *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 24-58
- Mononen R., Aunio P., Väisänen E., Korhonen J. & Tapola A. (2017). *Matemaattiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Niemi E.K & Metsämuuronen J. (2010) Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen luokan jälkeen vuonna 2008. Helsinki: Opetushallitus
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (1287/2013). Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Oulun normaalikoulu. (2016). *Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma*. Saatavilla: [https://nk.oulu.fi/ops/ONK\\_perusopetuksen\\_ops\\_2016.pdf](https://nk.oulu.fi/ops/ONK_perusopetuksen_ops_2016.pdf) (29.7.2019)

Perusopetuslaki. (628/1998). Finlex. Saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (30.7.2019)

Pulkkinen J. & Rytivaara A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Saatavilla:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%a4sikirja.pdf?sequence=1>

Räsänen P. (1999). Matematiikan oppimisvaikeudet. Teoksessa Ahonen T. & Aro T. (Toim.).

*Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti 332-359

Räsänen P. & Ahonen T. (2002). Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen H.,

Ahonen T., Korhonen T., Korkman M. & Riita T. (Toim.) *Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY

Salminen A. (2011). *Mitä on kirjallisuuskatsaus: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Saatavilla:

[https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf) (30.7.2019)

Saloviita T. (2013). *Luokka Haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: Ps-Kustannus

Sandberg S. (1999). Tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö ja sen lääkehoito. Teoksessa Ahonen T.

& Aro T. (Toim.). *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti 120-150

Smalley S., McGough, J., Moilanen I., Loo, S., Taarila, A. & Ebeling, H. (2007). Prevalence and psychiatric comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder in an adolescent Finnish population. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46 (12), 1575-1583

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus [haettu: 31.7.2019].

Tilus P. (2004). *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. Jyväskylä: Ps-Kustannus